

**Sobotovich, E.** (1997). Psiholingvisticheseskaya struktura rechevoj deyatel'nosti i mekhanizmy ee formirovaniya. K.: IZMN. 44. **Tyshchenko, V., Ribtsun, Y.** (2006). Yak navchyty dytynu pravylno rozmovliaty: vid narodzhennia do piaty rokiv: porady batkam. K. Litera LTD. 128. **Colletta, J., Pellenq, C., Hadian-cefidekhanie, A., Rousset, I.** (2018). Developmental changes in articulation rate and phonic groups during narration in French children aged four to eleven years. *Journal of Child Language*, 45(6), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000235>. **Walker, J., Archibald, L.** (2006). Articulation rate in preschool children: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(5), 41–65. <https://doi.org/10.1080/10428190500343043>

Стаття отримана 18.10.2022 р.

УДК: 376-053.4: [796.012.1:616.7]

DOI 10.32626/2413-2578.2022-20.56-71

**М. ЕФИМЕНКО**

E-mail: [efimnn1958@gmail.com](mailto:efimnn1958@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7539-8007>

**М. МОГА**

E-mail: [moga2003@ukr.net](mailto:moga2003@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>

## **ФОРМИ ІНКЛЮЗІЇ У ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Відомості про авторів:** **Ефименко Микола**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет. У колі наукових інтересів: діагностика, абілітація та корекція фізичного розвитку дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату. E-mail: [efimnn1958@gmail.com](mailto:efimnn1958@gmail.com); **Мога Микола**, Доктор пед. наук, професор, кафедри педагогіки та спеціальної освіти, факультету психології та спеціальної освіти, Дніпровського національного університету ім. Олеса Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: корекція розвитку моторної сфери дітей раннього віку, реабілітація та інтеграція осіб з ООП. Email: [moga2003@ukr.net](mailto:moga2003@ukr.net)

**Contact: Efimenko Mykola**, Doctor of Pedagogical Sciences. Sciences, Professor, Professor Department of Applied Psychology and Speech Therapy, Berdyansk State Pedagogical University. Research interests: diagnostics, rehabilitation and correction of the physical development of early, preschool and young schoolchildren with damage to the musculoskeletal apparatus. E-mail: [efimnn1958@gmail.com](mailto:efimnn1958@gmail.com); **Moga Mykola**, Doctor of Pedagogical Sciences.

Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Special Education, Faculty of Psychology and Special Education, Dnieper National University. Oles Honchar, Dnipro, Ukraine. Research interests: correction of motor development of young children, rehabilitation and integration of people with PDO. Email: moga2003@ukr.net

**Відомості про наявність друківаних статей: Ефименко Н. Н.** (2013). Основные принципы двигательной реабилитации детей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ,. Вип. 23. С. 75-80. **Ефименко Н. Н.** (2017). Коррекционный театр физического воспитания дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата : метод. пособие. Винница : Нилан-ЛТД, 339 с. **Efimenko N. N. Moga N. D.** (2021) 3d Corrective Space in the Physical Rehabilitation of Children with Musculoskeletal System Disorders. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 9, SPE (3). P. 2-10. **Файзулаева Е. Д., Мога Н. Д.** (2016). Методы педагогической деятельности с детьми с разными вариантами развития в условиях инклюзивного образования. *Инклюзия в образовании: спец. журн.* Казань : Изд. центр УВО «Университет управления «ТИСБИ» №3(3), С. 174-188. **Мога М. Д.** (2019). Корекційна стратегія в фізичному вихованні дітей раннього віку зі спастичним типом рухових порушень. *Актуальні питання корекційної освіти*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 14. Кам'янець-Подільський: Вид-во Медобори-2006, С. 228-238. **Мога М. Д.** (2019) Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом: [монографія]. Вінниця : Вид-во «ТВОРИ». 396 с.

**Ефименко М. М., Мога М. Д. Форми інклюзії у фізичному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.** У статті на основі аналізу літературних джерел та багаторічного особистого педагогічного досвіду систематизовано форми інклюзивного фізичного розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами, зокрема різними видами порушень опорно-рухового апарату (ДЦП, спінальні парези, затримка юпсихомоторного розвитку, порушення психомоторики, поступальні проблеми тощо). До таких форм було віднесено: педагог працює з однією дитиною з ООП, але при цьому у якості партнерів на занятті присутні батьки або близькі родичі; педагог працює індивідуально з однією дитиною з ООП; педагог працює індивідуально з однією дитиною, але в якості партнерів для неї використовуються іграшки-персонажі; педагог автономно займається з двома дітьми з ООП із схожими діагнозами (варіант «спорідненої пари»); педагог займається з двома дітьми (дитиною з ООП і здоровою дитиною); уся підгрупа дітей з ООП повністю автономно займається від своїх здорових однолітків (у різний час або у різних приміщеннях); діти з ООП присутні на занятті своїх здорових однолітків у якості глядачів-спостерігачів; «вільний стиль» (коли діти з ООП самі обирають варіанти спілкування із здоровими

однолітками); варіант, коли діти постійно займаються в одній групі із здоровими однолітками, але при цьому тримаються відносно автономно від них; варіант, коли діти з особливими освітніми потребами займаються із здоровими однолітками лише деякий час, виконуючи посильні для них рухово-ігрові завдання; варіант, коли усі діти з ООП займаються в режимі часткової автономії від здорових однолітків (знаходяться з ними в одному приміщенні, але технічно відокремлені від них фізкультурним обладнанням); усі діти з ООП займаються в режимі часткової автономії від здорових однолітків (знаходяться з ними в одному приміщенні, але відокремлені від них прозорою сіткою-шторою), при цьому деякі з них періодично переходять до здорових дітей і потім повертаються («міграційний» варіант); «опікунський» варіант (коли за кожною дитиною з ООП закріплюються 1 - 3 помічника із здорових однолітків); різні поєднання вищеперерахованих варіантів в залежності від педагогічної ситуації.

**Ключові слова:** інклюзія, фізичний розвиток, форми занять, діти з особливими освітніми потребами, корекційна педагогіка, дошкільники.

**Efimenko N. N., Moga N. D. Forms of inclusion in the physical development of children with special educational needs.** Based on the analysis of literature sources and many years of personal pedagogical experience, the article systematizes forms of inclusive physical development of preschoolers with special educational needs, including various types of musculoskeletal disorders (cerebral palsy, spinal paresis, delayed psychomotor development, psychomotor disorders, translational problems, etc.). Such forms included: the teacher works with one child with SEN, but parents or close relatives are present as partners in the class; the teacher works individually with one child with SEN; the teacher works individually with one child, but toy partners are used as partners for her; the teacher deals autonomously with two children with SEN with similar diagnoses (variant of "related couple"); the teacher deals with two children (a child with SEN and a healthy child); the whole subgroup of children with SEN is completely autonomous from their healthy peers (at different times or in different rooms); children with SEN are present at classes of their healthy peers as spectators-observers; "Free style" (when children with SEN choose their own options for communication with healthy peers); option, when children are constantly engaged in the same group with healthy peers, but kept relatively independent of them; option, when children with special educational needs are engaged with healthy peers only for some time, performing feasible for them motor-game tasks; option, when all children with SEN are engaged in a mode of partial autonomy from healthy peers (are in the same room with them, but technically separated from them by sports equipment); all children with SEN are engaged in partial autonomy from healthy peers (are in the same room with them, but separated from them by a transparent curtain net), with some of them periodically switching to healthy children and then returning ("migration" option); "Guardian" option (when for each child with SEN assigned 1 - 3 assistants from

healthy peers); different combinations of the above options depending on the pedagogical situation.

**Key words:** inclusion, physical development, forms of employment, children with special educational needs, correctional pedagogy, preschoolers.

**Актуальність дослідження.** Останні десятиліття основною тенденцією розвитку освіти вважається її системна гуманізація, що, зокрема, пов'язано з актуалізацією інклюзії. Як відомо, метою інклюзивної освіти є створення корекційно-педагогічних, психолого-педагогічних, організаційних, соціальних умов для більш ефективної адаптації дітей з порушеннями у розвитку до реальних умов життя, подальшої успішної соціалізації на основі їх потенційних можливостей. Одним із важливих питань при реалізації інклюзивної освіти є забезпечення психологічного-педагогічного благополуччя для всіх дітей групи. Перед педагогами стоїть завдання зробити загальний простір однаково комфортним та освітнім для всього дитячого колективу (Малофеев; Файзуллаева, Мога; Lai Mui Lee, Seeshing Yeung, Трасеута та ін.) [6]. Педагогічна діяльність в умовах інклюзивної освіти передбачає наявність у педагога спеціальних компетенцій, що виражаються в готовності працювати з дітьми з різними варіантами розвитку (психологічний компонент), знання особливостей розвитку дітей, напрямів та способів розвиваючої та корекційної роботи (когнітивний та методичний компоненти), володінні методами та прийомами роботи з дітьми з різними варіантами розвитку та освітніми потребами (технологічний компонент) [7].

Відповідно до Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (Саламанка, Іспанія, 7 – 10 червня 1994 р.) [14]:

- кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати та підтримувати прийнятний рівень знань;
- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;
- необхідно розробляти системи освіти та виконувати освітні програми так, щоб брати до уваги широке розмаїття цих особливостей та потреб;
- особи, які мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах. Звичайні школи повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих насамперед на дітей з метою задоволення цих потреб;
- звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення освіти для всіх; більше, вони забезпечують реальну освіту більшості дітей і підвищують ефективність і, зрештою, рентабельність системи освіти.

Аналогічні тенденції простежуються в дошкільному освітньому середовищі нашої держави. Зокрема постановою кабінету міністрів України від 12.07.2017 №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» передбачається організація інклюзивно-ресурсних центрів – установ, що утворюються з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років для здобуття дошкільної та загальної середньої освіти в закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу.

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти (2021) особливо підкреслена роль суспільства / громади у забезпеченні для дітей з ООП доступної і якісної освіти: «Суспільство / громада, як важливий суб'єкт реалізації дошкільної освіти, спрямовує зусилля на ефективне функціонування мережі різних типів закладів дошкільної освіти: загального, комбінованого, компенсуючого типів, центрів розвитку дитини, дитячих будинків сімейного типу, закладів загальної середньої освіти та навчально-реабілітаційних центрів з дошкільними відділеннями та ін.» [1, с. 35].

Як відомо, при різних видах нозологій майже завжди страждає насамперед моторна сфера, що негативно відбивається перш за все на фізичному і надалі на загальному психофізичному розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Це потребує розробки цілої низки методичних робіт з організації інклюзивного фізичного розвитку таких дітей зокрема в закладах дошкільної освіти. Ряд авторів досліджували питання філософії, методології та практичних проблем організації інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти та школі (Єфименко; Avissar, Reiter, Leyser; Bruns, Mogharreban; Kaulina, Voita, Trubina, Voits; Rogers та ін.). На жаль, в доступній літературі нам не вдалося знайти достатньо робіт, присвячених пошуку ефективних форм інклюзивного фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Це і обумовило **актуальність** виконаного дослідження.

**Метою дослідження** є систематизація та класифікація на основі аналізу відповідних інформаційних джерел і багаторічного особистого практичного досвіду роботи ефективних інклюзивних форм фізичного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Це, в свою чергу, обумовило вибір відповідних **методів** дослідження:

1. аналітичний огляд інформаційних джерел з проблематики інклюзивної освіти та особливостей фізичного розвитку дошкільників з ООП;
2. педагогічні спостереження (відкриті та приховані) за спеціально організованою сумісною рухово-ігровою діяльністю дітей з ООП та їхніх здорових однолітків.

**Виклад головного матеріалу.** Відштовхуючись від ключових положень саламанської конференції [14] щодо організації сучасної системи освіти для дітей з особливими потребами та відомих загальних принципів інклюзивної освіти, ми наважилися доповнити їх декількома новими методологічними позиціями, орієнтованими безпосередньо на практичну реалізацію відомих загальних положень:

1. **Просторовий аспект** – ним передбачається управління просторовим розташуванням дітей з ООП по відношенню до їхніх здорових однолітків у відповідності до наявної педагогічної ситуації (Де знаходяться? Разом чи окремо? У якому місці простору залу або майданчика? Абсолютно автономно чи частково?).

2. **Часовий аспект** – його урахування дозволить управляти часовими параметрами сумісної рухово-ігрової діяльності дітей з ООП і здорових однолітків при використанні тієї або іншої форми інклюзії (Коли активізувати рухово-ігрову діяльність разом зі здоровими однолітками? Як довго бути разом? Тривалість паузи у сумісній діяльності?).

3. **Енергетичний аспект.** Спрямований на регулювання ступеня енергетичних проявів дітей з ООП при виконанні рухово-ігрової діяльності по відношенню до їх здорових однолітків (слабкий ступінь, середній ступінь, високий ступінь, перемінний ступінь: слабкий-середній-високий тощо; відсутність сумісних енергетичних проявів).

4. **Комунікаційний (якісний) аспект.** Його урахування має допомогти педагогу управляти якістю комунікаційних відносин між дітьми з ООП та їхніми здоровими однолітками (часткова комунікація, переривчата комунікація, постійна комунікація, візуальна комунікація, вербальна комунікація, фізична комунікація, предметно-практична комунікація, комплексна комунікація тощо).

Для реалізації інклюзивного фізичного розвитку дітей з ООП слід також проаналізувати з позиції методології дуальну пару **«особистість – колектив (група)»** і відповідним чином класифікувати форми інклюзивного фізичного розвитку вказаної категорії дітей. Форми організації корекційно-розвиткових процесів у роботі з дітьми з особливостями у розвитку можуть бути індивідуальними, парними, індивідуально-груповими, малогруповими, підгруповими, груповими. Розвиваючи ідеї М. М. Єфименка про організаційні форми у корекційній роботі з фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, проаналізуємо різні способи сумісної діяльності педагога з дітьми в умовах інклюзивної групи.

У постанові кабінету міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» [5] знаходимо: «Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога) надаються у вигляді занять згідно з індивідуальною програмою розвитку в **індивідуальній або груповій формі** (виділення наше – М. Є. і М. М.) Заняття проводяться фахівцями (із числа працівників закладу освіти та у разі потреби – додатково залученими фахівцями). Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги можуть надаватися як

індивідуально, так і в групі наповнюваністю двоє – шестеро дітей з урахуванням однорідності порушень та індивідуальних особливостей.

На наш погляд, для забезпечення максимальної ефективності корекційно-розвиткового процесу рухатись необхідно від індивідуальних форм взаємодії з дитиною з ООП до різного ступеня колективних (групових) форм організації інклюзивного освітнього середовища.

**Індивідуальна форма роботи** (одна дитина) періодично реалізується педагогом з метою забезпечення персоналізованого підходу при взаємодії з дитиною з ООП. Вона надає можливість спокійно і комплексно вивчити особливості розвитку дитини, що в подальшому дасть змогу зробити інклюзію такої дитини в колектив більш ефективною. Вивчаючи особливості дитини, її можливості, педагог (фахівець) паралельно працює над розширенням зон актуального розвитку, ставлячи посилені завдання перед дитиною (освоєння зон найближчого розвитку) в умовах спільної діяльності дорослого та вихованця. Результатом такої форми освітньої корекційної діяльності є розширення можливостей дитини, здобуття досвіду освоєння нових умінь та навичок, рухових знань, необхідних для подальшої соціалізації. Реалізацію цієї індивідуальної форми слід вважати своєрідним підготовчим етапом для подальшої інклюзії в дитячий колектив.

**Робота педагога з парою дітей** дає додаткові можливості для учасників такої спільної діяльності: збагачення досвіду взаємодії з різними партнерами, набуття можливості навчитися у однолітка, зайняти позицію партнера, помічника. Роль педагога при цьому – налагодити взаємодію дітей та спрямовувати, контролювати цей процес доки діти освоюють новий руховий матеріал, уміння, навичку. Організувати за необхідності їх самостійну гру, взаємодію у різні режимні моменти, перебуваючи поруч на відстані «швидкої допомоги».

Позитивними моментами парної форми інклюзивного фізичного розвитку дітей є:

- якщо є пара дітей – з'являється перша, найпростіша можливість формувати комунікації, тобто побудову взаємовідносин між дитиною з ООП і здоровою дитиною;
- дитина з ООП може наслідувати еталонні рухово-ігрові дії здорової дитини і тим самим розширювати свої моторні можливості;
- здорова дитина може виступати у якості помічника (асистента) для дитини з ООП;
- між дитиною з ООП і здоровою дитиною з'являється змагальний аспект: хто зробить вправу швидше, краще, результативніше, що значно підвищує мотивацію.

**Індивідуально-групова форма** (чотири дитини) освітньої корекційної діяльності передбачає одночасне виконання дітьми різних освітніх завдань, але автономно одне від одного. Педагог розподіляє увагу між дітьми, які розташовані в міні-просторах і зайняті індивідуально своїм завданням. При цій формі роботи діти набувають досвіду самостійного виконання завдання після локальної спільної діяльності з дорослим. Спостерігаючи за діями товаришів, дитина освоює ідею індивідуального виконання свого завдання,

відмінне від завдань інших. Також можна організовувати сумісну для всіх дітей рухово-ігрову діяльність, об'єднану єдиним сюжетом або правилами.

Позитивними моментами цієї форми є:

➤ можливість приділити достатньо уваги дитині / дітям з ООП і допомогти їм у випадку необхідності;

➤ з чотирьох дітей можна сформувати дві пари і організувати відповідні комунікації як в кожній парі, так і між парами; також можна міняти партнерів в кожній парі – все це в значному ступені підвищить аспект комунікацій і м'яко підготує дітей з ООП до майбутньої інклюзії в більшу групу однолітків;

➤ така організаційна форма дозволяє гнучко поєднувати індивідуальні взаємодії дорослого і дитини з ООП і групові рухово-ігрові дії усіх чотирьох дітей, об'єднанні спільним рухово-ігровим завданням.

**Малогрупова форма** здійснюється за участю не більше 8 дітей. Така форма освітньої/корекційної діяльності дозволяє чергувати індивідуальні, парні та спільні з групою види діяльності, що збагачує соціальний досвід дитини, дозволяє кожному учаснику такої спільної діяльності виступити ресурсом один для одного.

До позитивних моментів цієї форми слід віднести:

➤ малогрупова форма є своєрідним перехідним етапом від індивідуальної взаємодії педагога і дитини до групових форм організації заняття;

➤ вона дозволяє вносити різноманітність у цікаву сумісну діяльність дітей;

➤ педагог виступає як організатор різноформатної взаємодії дітей.

**Підгрупова форма** роботи передбачає одночасну участь у діяльності 10–12 дітей, що виконують загальне завдання. Таким чином набувають актуальності внутрішньогрупові відносини дітей з ООП з їхніми здоровими однолітками. Результатом такого способу організації освітньої / корекційної діяльності є збагачення соціального досвіду дитини завдяки участі у спільній діяльності з групою однолітків, включення до простору загальногрупової взаємодії або персонального виконання синхронно з іншими загального завдання.

Позитивними методичними позиціями цієї форми організації дітей в інклюзивному освітньому середовищі є:

➤ наближення до реальних групових соціумів, характерних для закладів дошкільної освіти та школи;

➤ збільшення комунікативних можливостей дітей з ООП для збагачення їхнього життєвого досвіду;

➤ формування колективних дій при виконанні дітьми загального рухово-ігрового завдання.

**Групова форма роботи з усім колективом дітей** (20 – 25 осіб) передбачає готовність дитини долучитися до загального процесу та виконати поставлені завдання спільно з різними партнерами одночасно. Результатом такого способу організації освітньої / корекційної діяльності є переживання дитиною почуття спільності, залучення до дитячого колективу



та проживання спільних емоційних станів із товаришами. Педагог у разі направляє діяльність дитячої групи, організує колективну взаємодію, своєчасно реагуючи на труднощі, затиски, негативні стани дитини. У разі потреби – регулює розміщення дітей, їх контакти.

До позитивних моментів цієї форми слід віднести:

- моделювання реальних ситуацій знаходження дітей з ООП в групі закладу дошкільної освіти або в класі загальноосвітньої школи;
- можливість багатовекторних стосунків з різними однолітками, що дозволяє збагачувати особистий досвід дитини з ООП;
- можливість варіювати різними інклюзивними формами фізичного розвитку дітей з ООП;
- можливість для педагога об'єктивно оцінити ступінь соціалізації дітей з ООП в реальних умовах перебування зі здоровими однолітками.

Протягом 2010 – 2022 років ми досліджували різні варіанти інклюзії у фізичному розвитку дітей з ООП, серед яких найбільш представницькою була група дітей раннього і дошкільного віку з різними порушеннями опорно-рухового апарату (118 дітей): страждаючих на ДЦП, зі спінальними парезами різного рівня локалізації, порушеннями психомоторики, затримкою психомоторного розвитку, постуральними проблемами тощо. В результаті виконаного дослідження було відокремлені найбільш ефективні форми інклюзії у фізичному розвитку дітей з ООП, які будуть представлені нижче.

Залежно від нозології, виду та ступеня тяжкості наявних у дітей з ООП рухових порушень нам вдалося виділити такі найбільш ефективні форми інклюзії в їхньому фізичному розвитку:

1. ***Педагог проводить автономно індивідуальну корекційну роботу з однією дитиною з ООП, але при цьому на занятті присутній один чи обоє батьків (законних представників) або близьких родичів у якості спостерігачів***, які іноді залучаються до спільних рухово-ігрових дій з дитиною та педагогом. Присутність батьків автоматично збільшує групу осіб, задіяних в одній справі і допомагає дитині емоційно почувати себе більш комфортно у новій обстановці. Це прискорює адаптацію дитини до нової ситуації, до нових умов и оточення.

2. ***Педагог проводить автономно індивідуальну корекційну роботу з однією дитиною з ООП, але робить це вже без присутності її батьків***. Ця форма дозволяє педагогу добре вивчити особливості психофізичного розвитку дитини, підібрати відповідні засоби та методичні прийоми покращення її фізичного розвитку, підготувати дитину до взаємин із здоровими однолітками в інклюзивній мінігрупі. Цю форму бажано використовувати в адаптаційному періоді, коли дитина з ООП готується до її включення в колектив.

3. ***Педагог проводить більш ретельну корекційну роботу з однією дитиною з ООП, але при цьому як додатковий партнер використовується улюблена дитиною іграшка-персонаж***. Ця форма цілеспрямовано дистанціює батьків дитини від самої дитини і умовно

замінює їх улюбленою іграшкою. Таким чином дитина поступово готується до інклюзії у колектив, де не буде присутності батьків.

4. **Педагог займається автономно одночасно з двома дітьми з ООП («спорідненою парою») зі схожим діагнозом та іншими показниками психофізичного розвитку.** Пара підлеглих вже моделює мінімальний колектив у присутності педагога, який може регулювати побудову відносин між двома дітьми. Спрощує ці відносини ідентичність психофізичного розвитку та нозології (наприклад, це можуть бути діти з ДЦП, геміпаретичною формою). Дітям приблизно одного рівня легше взаємодіяти у рухово-ігрових проявах, ніж дітям з різним рівнем розвитку (або ступенем рухових порушень).

5. **Педагог займається одночасно з двома дітьми: однією дитиною з ООП та її здоровим однолітком.** Ця форма віддзеркалює наступний логічний крок на шляху інклюзії – взаємодію дитини з ООП із своїм здоровим однолітком. Формується мінімальний колектив з двох дітей, але тепер у них значно різні рівні психофізичного розвитку і це призводить до деякого дискомфорту дитини з ООП. Але цей дискомфорт мінімізований і необхідний для подальшої інклюзії в більш чисельну групу здорових однолітків.

6. **Вся підгрупа дітей з ООП займається повністю автономно від своїх здорових однолітків (у різний час та (або) у різних приміщеннях).** Цією формою передбачається моделювання часткової інклюзії в групу дітей зі схожим психофізичним розвитком або нозологіями. По відношенню до попередньої форми відносини між дітьми дещо ускладнюються, що є частиною необхідного адаптаційного інклюзивного процесу. Дітей стало більше, але всі вони мають приблизно однаковий рівень психофізичних можливостей, що в деякій мірі полегшує рухово-ігрові та інші комунікації.

7. **Діти з ООП присутні на заняттях з фізичного виховання здорових дітей лише у якості глядачів (спостерігають за їхніми діями, освоюються, звикають).** Цей варіант зазвичай застосовується на початку перебування дітей з ООП в дитячому садку або групі комбінованого типу для поліпшення і прискорення їх адаптації до нових умов. Поки вони мають тільки візуальний і слуховий канали інформації, спостерігаючи за здоровими дітьми. Вербальних відносин майже немає, фізичних – тим більше. Можна назвати цей варіант своєрідною пасивною психологічною інклюзією. Діти з ООП спостерігають, порівнюють, аналізують, звикають до близького перебування зі здоровими однолітками ще не «заходячи на їхню територію».

8. **«Вільний стиль»** – коли дітям з ООП надається можливість бути у фізкультурному залі разом із здоровими дітьми, але жодного примусу їх до виконання вправ разом із здоровими дошкільнятами не повинно бути. Просто спостерігати їхні реакції, бажання, дії. Така форма інклюзії зазвичай застосовується на початку навчального року, щоб краще дізнатися дітей,

налаштуватися на їх бажання та можливості та вибрати потім найбільш прийнятну форму із запропонованих нижче. Дітям з ООП вже дозволяється вставати зі своїх місць, пересуватися на невелику відстань, наближатися до здорових дітей, спробувати встановлювати з ними вербальний контакт, деякі фізичні взаємодії (наприклад, кинути м'яч, який закотився, або зібрати разом розсипані кубики).

9. ***Діти з ООП постійно займаються разом із здоровими однолітками, але складають при цьому відносно відокремлену підгрупу з індивідуалізованими рухово-ігровими завданнями.*** Цей варіант більше підходить для дітей будь-яких нозологій із відносно легкими руховими порушеннями, не обтяженими тяжкою сенсорною патологією. Наприклад, це можуть бути малюки із затримкою психофізичного розвитку або дошкільники з легкими порушеннями психомоторики. Їх можна розташувати на одній половині залу, а здорових однолітків – на другій. Умовною межею між цими двома підгрупами може бути намальована на підлозі крейдою лінія або наклеєна на ній стрічка. Сюжет ігрового завдання може бути однаковим, але кожна підгрупа буде виконувати його у відповідності до своїх психофізичних можливостей. Візуально всі діти можуть спостерігати за всіма дітьми, діти з ООП мають при цьому можливість вчитися у своїх здорових однолітків. Просто навантаження у них буде меншим за тривалістю виконання або за кількістю повторів фізичних вправ чи прикладених енергетичних зусиль.

10. ***Діти з ООП займаються разом із здоровими однолітками лише деякий час (частину) заняття, виконуючи спільні посильні для них рухово-ігрові завдання, після чого відпочивають у залі або залишають зал для здійснення інших видів діяльності.*** Такий варіант більше підійде дітям з ООП із легким чи помірним ступенем тяжкості рухових порушень та / або тим, що мають сенсорні розлади середнього ступеня вираження. Це можуть бути діти зі спинальними парезами легкого ступеня вираження або, наприклад, слабозорі діти.

11. ***Всі діти з ООП займаються в режимі часткової автономії від своїх здорових однолітків (перебувають з ними в одному залі, мають візуальний контакт, але технічно дещо відокремлені).*** Цей варіант можна вибрати для дітей з легким або помірним ступенем тяжкості рухових порушень, але із відносно важкими сенсорними розладами (зору та / або слуху). В цьому випадку діти з ООП будуть діяти за загальним для всіх дітей рухово-ігровим сюжетом, але на своєму рівні реалізації. Проблеми із сенсорними системами обмежують можливості дітей з ООП бути разом у єдиному рухово-ігровому потоці заняття – тому вони будуть діяти поруч, у своєрідному додатковому руслі. Це дозволить забезпечити відповідну систему безпеки для дітей з ООП.

12. ***Всі діти з ООП займаються в режимі часткової автономії від своїх здорових однолітків (перебувають з ними в одному залі, але умовно відділені, наприклад, прозорою сіткою-шторою), але деякі з них***

*або всі епізодично переходять (мігрують) на половину здорових дітей і залучаються з ними до спільної рухово-ігрової діяльності, після чого повертаються на свою половину.* Такий варіант можна умовно назвати *прямою міграцією*. Можлива також міграція здорових дітей на половину залу, де займаються діти з ОВЗ (*зворотна міграція*). Можна чергувати ці варіанти переміщень, виходячи з бажань самих дітей, але регулюючи при цьому оптимальну кількість бажаних мігрувати.

13. *«Опікунський варіант» проведення заняття, коли за кожною дитиною з ООП педагог закріплює 1 – 3 здорових дитини*, які опікуватимуть таку дитину протягом усього заняття. Особливо потребують цієї допомоги діти з вадами зору і сліпі, які мають труднощі з орієнтуванням у просторі. Такої опіки можуть потребувати діти з ДЦП, що погано стоять або ходять. Цей варіант є проявом методу фасилітації, своєрідної дозованої допомоги дитині з боку інших дітей групи, коли завдяки колективним зусиллям вдається вирішити поки ще вельми складне для дитини з ООП рухово-ігрове завдання.

14. *Різні поєднання перерахованих вище варіантів*, виходячи з наявної педагогічної ситуації. В інклюзивному освітньому середовищі виникає дуже багато різних педагогічних ситуацій, вирішення яких потребує застосування відповідних адекватних дій, включаючи вибір оптимальної форми організації дітей інклюзивної групи на занятті. На допомогу педагогу можуть прийти варіанти поєднання різних віщеперерахованих форм організації дітей з ООП і їхніх здорових однолітків на занятті.

Залежно від особливостей закладу дошкільної освіти, його матеріально-технічних умов та кадрового забезпечення, а також від специфіки педагогічних завдань та особливостей дітей з ООП можна комбінувати перелічені вище варіанти інклюзивних форм фізичного розвитку таких дітей. Наприклад, застосувати варіанти 2 і 11(12): коли під керівництвом одного педагога (вихователя) діти з ООП займаються разом зі здоровими однолітками, тоді як інший педагог (інструктор з фізичної культури) періодично індивідуально коригує наявні рухові порушення в однієї дитини. Протягом всього заняття, що умовно триває 20 – 30 хвилин, інструктор з фізичної культури може встигнути зайнятися індивідуально з усіма дітьми з ООП.

Поєднання 6 і 4 (2, 3) варіантів виглядатимуть так: інструктор з фізичної культури займається автономно з дітьми з ООП (6), при цьому більш поглиблено коригуючи наявні рухові порушення у пари дітей зі схожими проблемами (4) або в окремої дитини (2, 3).

Цікаві можливості надає поєднання 10 та 12 варіантів: діти з ООП під керівництвом одного педагога (вихователя) займаються разом зі здоровими однолітками лише деякий час (частина) заняття, виконуючи спільні посильні для них рухово-ігрові завдання (10), після чого переходять у відносно автономну частину зали, відгороджену сіткою, і продовжують займатися під керівництвом другого педагога (інструктора з фізичної

культури) з корекції рухових порушень (12). Можливі й інші варіанти поєднання різних організаційних форм інклюзивного розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами, наприклад, 1 з 2 і 3.

Виконане дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. Протягом останніх 20-30 років можливості інклюзивної освіти були в полі уваги дослідників, які розробляли її теоретичні підвалини, методологічні напрями та організаційні питання щодо практичної реалізації. Але досі у світі немає єдиної концепції інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, особливо в контексті практичної реалізації сумісного виховання та навчання дітей з ООП та їхніх здорових однолітків.

2. Аналіз літературних джерел та багаторічний практичний досвід роботи з дітьми з ООП дозволив систематизувати та класифікувати найбільш ефективні форми інклюзивного фізичного розвитку дошкільників, до яких увійшли: педагог працює з однією дитиною з ООП у присутності батьків або близьких родичів; педагог працює індивідуально з дитиною з ООП; педагог працює індивідуально з дитиною з ООП, використовуючи іграшки-персонажі у якості партнера дитини; педагог автономно займається лише з двома дітьми з ООП із схожими діагнозами (варіант «спорідненої пари»); педагог займається лише з двома дітьми (дитиною з ООП і здоровою дитиною); уся підгрупа дітей з ООП повністю автономно займається від своїх здорових однолітків; діти з ООП присутні на занятті своїх здорових однолітків у якості глядачів-спостерігачів; «вільний стиль» (коли діти з ООП самі обирають варіанти спілкування із здоровими однолітками); варіант, коли діти постійно займаються в одній групі із здоровими однолітками, але при цьому тримаються відносно автономно від них; варіант, коли діти з особливими освітніми потребами займаються із здоровими однолітками лише деякий час, виконуючи разом посильні для них рухово-ігрові завдання; варіант, коли усі діти з ООП займаються в режимі часткової автономії від здорових однолітків (знаходяться з ними в одному приміщенні, але технічно відокремлені від них фізкультурним обладнанням); усі діти з ООП займаються в режимі часткової автономії від здорових однолітків (знаходяться з ними в одному приміщенні, але відокремлені від них прозорою сіткою-шторою), при цьому деякі з них періодично переходять до здорових дітей і виконують з ними разом вправи, після чого повертаються у свою відокремлену зону («міграційний» варіант); «опікунський варіант» (коли за кожною дитиною з ООП закріплюються 1-3 помічники із здорових однолітків); різні поєднання вищеперерахованих варіантів, виходячи з наявної (тут і тепер) педагогічної ситуації.

**Висновки.** Перспективи досліджень в цьому напрямі лежать в руслі пошуку нових інклюзивних форм фізичного розвитку дітей з ООП із залученням батьків дітей, помічників вихователя, т'юторів.

### **Бібліографія**

1. **Базовий** компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33. Київ. 37 с.; 2. **Єфименко М. М.**

Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.; **3. Малофеев Н. Н.,** Маркович М. М., Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2010. №6. С. 8 – 23; **5. Про** затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова кабінету міністрів України від 12.07.2017 №545; **6. Про** затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова кабінету міністрів України №530 від 10.04.2019; **7. Современное** дошкольное образование: новые форматы модернизации»: Сборник научных статей. *По материалам международной научно-практической конференции «Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации»* (10 – 11 декабря 2015 г.). СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2015; **8. Файзуллаева Е. Д.,** Мога Н. Д. Модель формирования готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как субъектов супервизии. *Инклюзия в образовании*. № 2. 2016. С. 128-134; **9. Файзуллаева Е. Д.,** Мога Н. Д. Методы педагогической деятельности с детьми с разными вариантами развития в условиях инклюзивного образования. *Инклюзия в образовании*. № 3. 2016. С. 177-188; **10. Ainscow Mel.** Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 2005. № 6: 109-124; **11. Avissar, G.,** Reiter, S., Leyser, Y. Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*. 2003. № 18. P. 355-369; **12. Bruns, D. A.,** Mogharreban, C. C. The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. 2007. № 21. P. 229-241; **13. Kauliņa Anda,** Voita Daina, Trubina Irēna, Voits Toms. Children with Special Educational Needs and Their Inclusion in the Educational System: Pedagogical and Psychological Aspects. *Signum Temporis*. 2016. №8(1). P. 37-42; **15. Rogers** Chrissie. Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*. 2007. № 28:1. P. 55-68; **16. The** Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO (1994). Available online at <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> [accessed 20.02.2016]; **17. Frances Lai Mui Lee,** Alexander Seeshing Yeung, Danielle Tracey at all. Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. Vol 35, Issue 2, 2015. P. 79-88;

### References

1. **Bazovyi** komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 №33. Kyiv. 37 s. [in Ukrainian]; **2. Efimenko N. N. (2017).** Korrekcionnyj teatr razvitiya doshkolnikov s

narusheniya oporno-dvigatel'nogo apparata: [metodicheskoe posobie]. Vinnica: TOV «Nilan-LTD», 340. s. [in Ukrainian]; **3. Malofeev N. N., Markovich M. M., Shmatko N. D.** (2010) Sovmestnoe vospitanie i obuchenie – zakonomernyj etap razvitiya sistemy obrazovaniya. Upravlenie doskolnym obrazovatel'nyim uchrezhdeniem. №6. S. 8 – 23. [in Russian]; **4. Pro** zatverdzhennya Polozhennya pro inklyuzivno-resursnij centr (2017): *Postanova kabinetu ministriv Ukrayini* №545. [in Ukrainian]; **5. Pro** zatverdzhennya poryadku organizaciyi inklyuzivnogo navchannya u zakladah doskilnoyi osviti (2019): *Postanova kabinetu ministriv Ukrayini* №530. [in Ukrainian]; **6. Sovremennoe** doskolnoe obrazovanie: novye formaty modernizacii» (2015). Sbornik nauchnyh statej. Po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «*Sovremennoe doskolnoe obrazovanie: novye formaty modernizacii*» (10 – 11 dekabrya 2015 g.). SPb.: RGPU im. A. I. Gercena. [in Russian]; **7. Fajzullaeva E. D., Moga N. D.** (2016). Model formirovaniya gotovnosti budushih pedagogov k rabote s detmi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya kak subektov supervizii. *Inklyuziya v obrazovanii*. № 2. S. 128-134. [in Russian]; **8. Fajzullaeva E. D., Moga N. D.** (2016). Metody pedagogicheskoy deyatel'nosti s detmi s raznymi variantami razvitiya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Inklyuziya v obrazovanii*. № 3. S. 177-188. [in Russian]; **9. Ainscow Mel.** (2005) Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. № 6: 109-124. [English]; **10. Avissar, G., Reiter, S., Leyser, Y.** (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*. № 18. P. 355-369. [English]; **11. Bruns, D. A., Mogharreban, C. C.** (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. № 21. P. 229-241. [English]; **12. Kaulina Anda, Voita Daina, Trubina Irena, Voits Toms.** (2016). Children with Special Educational Needs and Their Inclusion in the Educational System: Pedagogical and Psychological Aspects. *Signum Temporis*. №8(1). P. 37-42. [English]; **13. Rogers Chrissie.** (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*. № 28:1. P. 55-68. [English]; **14. The Salamanca** Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO (1994). Available online at <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> [accessed 20.02.2016]; **15. Frances Lai Mui Lee, Alexander Seeshing Yeung, Danielle Tracey** at all. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. Vol 35(2). P. 79-88. [in Avstraliya]

**Авторський внесок:**

Єфименко М. – 50%, Мога М. – 50%,

Стаття отримана 17.11.2022 р.